

La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo

Ulisses F. Araújo

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (Brasil)
 Faculdade de Educação. Departamento de Psicologia Educacional
 uliarau@obelix.unicamp.br

Resumen

El artículo analiza la influencia de un ambiente escolar democrático en el desarrollo de la cooperación y del juicio moral infantil. Con esta finalidad presenta los resultados de algunas experiencias educativas y también de investigaciones llevadas a cabo en los últimos 7 años en Brasil. Dichos trabajos ponen de relieve el hecho de que niños y niñas que desarrollan una capacidad de cooperación con sus compañeros, y que trabajan en ambientes escolares democráticos, tienden a desarrollar un juicio moral más autónomo.

Resum

L'article analitza la influència d'un ambient escolar democràtic en el desenvolupament de la cooperació i del judici moral infantil. Amb aquesta finalitat presenta els resultats d'algunes experiències educatives i també de recerques portades a terme en els darrers 7 anys al Brasil. Aquests treballs posen de relleu el fet que nens i nenes que desenvolupen una capacitat de cooperació amb els seus companys, i que treballen en ambients escolars democràtics, tendeixen a desenvolupar un judici moral més autònom.

Summary

This article analyzes the influence of a democratic school environment in cooperation development and in children's moral judgment development. In this way, we will present the results of some educational experiences and researches that took place in Brazil during the past seven years. It will show that children that develop a cooperative capacity of relationship with their peers, and attend democratic school environments, tend to develop a higher level of moral judgment autonomy.

Sumario

La construcción del juicio moral infantil	A modo de conclusión
El ambiente escolar cooperativo: una investigación	Bibliografía
El ambiente escolar cooperativo y el desarrollo del juicio moral infantil	

A lo largo de este artículo trataré de analizar la influencia de un ambiente escolar democrático en el desarrollo de la cooperación y del juicio moral infantil. Con esta finalidad presentaré los resultados de algunas experiencias educativas y también de investigaciones que vengo realizando en los últimos 7 años. Dichos trabajos ponen de relieve el hecho de que niños y niñas que desarrollan una capacidad de cooperación con sus compañeros, y que trabajan en ambientes escolares democráticos, tienden a desarrollar un juicio moral más autónomo.

En un principio presentaré el concepto de «construcción» defendido por Piaget, ya que considero que la concepción epistemológica que se halla subyacente puede ayudar a comprender el papel activo del sujeto en la construcción de sus ideas morales.

La utilización del término *constructivismo* surge en su obra en la década del 60, si bien la concepción epistemológica estaba ya presente en sus obras iniciales (*El nacimiento de la inteligencia en el niño*; 1936). Con este principio, Piaget rechaza tanto las tesis apriorísticas, según las cuales las estructuras de conocimiento están presentes en el bagaje hereditario del sujeto, como las tesis empiristas según las que el sujeto sólo conoce el mundo a partir de los sentidos, a través de la presión que sobre él ejerce el medio físico y social. En su concepción radical de constructivismo, el conocimiento no se halla ni en el sujeto ni en el objeto, no está predeterminado y no es una simple interiorización, sino que es el resultado de la acción del sujeto sobre los objetos de conocimiento. Consecuentemente, el conocimiento se construye a partir de las acciones sobre el mundo objetivo y subjetivo, siendo esta construcción obra del propio sujeto.

A partir de estas ideas iniciales, podemos buscar explicaciones que nos ayuden a entender como se produce una construcción cognitiva, social y moral en la vida cotidiana de las personas. Basándonos en la concepción teórica anteriormente expuesta, podemos hallar algunas de estas explicaciones en el principio de que estas construcciones ocurren en la interacción del sujeto con el mundo y, más específicamente, en el proceso de cooperación.

En las obras de Piaget sobre la moralidad (1932, 1944 y 1967), sobre las relaciones sociales (1965 y 1976) y en algunas otras referidas a la cognición (1948 y 1967), la cooperación surge como elemento central en el proceso de desarrollo tanto cognitivo como moral. Ello supone que, para Piaget, al analizar la psicogénesis de la moralidad infantil, es importante tratar de entender la idea de cooperación (o co-operación en el sentido lógico del término) y su papel en la descentración del pensamiento infantil.

En la obra *Écrits Sociológicos* (1978), Piaget define la cooperación como «toda relación entre dos o *n* individuos iguales o que se consideren como tal. Dicho de otra forma, toda relación social en la cual no interviene ningún elemento de autoridad o de prestigio». Para él, lo que permite el surgimiento de las relaciones de cooperación es la progresiva reducción del egocentrismo infantil así como la convivencia cada vez mayor con niños y niñas de la misma edad, ya que ello facilita que los intercambios sociales y cognitivos sean cada vez más frecuentes. Así, cuando el sujeto contempla sus puntos de vista de forma reci-

proca, puede construir nuevos instrumentos lógicos y llegar a considerar el punto de vista de los demás.

La cooperación abre, por consiguiente, nuevos caminos para los sujetos, ya que se torna una fuente de transformaciones del pensamiento infantil y favorece una mayor conciencia de las propias actividades intelectuales. La idea es la de que, cuando un sujeto interacciona con otros, la cooperación funciona como elemento catalizador de los procesos de toma de conciencia, tanto de las reglas de sus propios razonamientos como de los equilibrios funcionales de su actividad mental.

La construcción del juicio moral infantil

Para Piaget «toda moralidad consiste en un sistema de reglas y la esencia de toda moralidad debe ser hallada en el respeto que el individuo adquiere por estas reglas (1932)». Siguiendo esta idea, comprendemos que para él hay una fuerte vinculación entre la moralidad humana y las reglas. Al estudiar cómo niños y niñas se relacionan y comprenden las reglas, Piaget constató la existencia de un posible camino psicogenético en el desarrollo de la moralidad infantil que iniciaría con la *anomía*, pasaría por la *heteronomía*, para llegar a la *autonomía*.

¿Pero, cuál es el significado etimológico de estos términos? El sufijo *nomía*, común a los tres, proviene del término griego *nomos* y significa «regla». Así, debido a la presencia del prefijo *a*, la *a-nomía* se refiere a un estado de ausencia de reglas, característico, por ejemplo, de los recién-nacidos que no conocen a las reglas de la sociedad. El prefijo *hetero* significa «varios», lo que permite la comprensión de la *hetero-nomía* como un estado en que las criaturas ya perciben la existencia de reglas, de cosas que pueden hacerse y cosas que no pueden hacerse; pero el origen de estas reglas es externo, se halla en los otros, en los adultos, en Dios, por ejemplo. Finalmente, la *auto-nomía*, significa que el sujeto sabe que existen reglas para convivir en sociedad, pero su origen se halla en él mismo, como sugiere el prefijo *auto*.

Sin embargo, creo ser necesario explicar que el principio de autonomía no presupone un sujeto que actúa y piensa solamente de acuerdo con sus propias ideas, sin considerar en absoluto las de los otros. Si esto fuera así, nos encontraríamos ante un tipo de sujeto en un estado de anomía, totalmente egocéntrico, al no considerar a los demás en sus actos y juicios. Por consiguiente, podemos considerar que estos estados morales anteriormente citados no necesariamente se construirán de esta manera a lo largo del desarrollo moral. Podemos afirmar con una cierta seguridad que existen muchas personas adultas en la anomía, personas egocéntricas que no utilizan su capacidad de descentración cognitiva para considerar los intereses de la sociedad o de los demás, actuando siempre en defensa de sus intereses personales.

La autonomía moral presupone una capacidad racional del sujeto que le permite comprender las contradicciones de su propio pensamiento, y también comparar sus ideas y valores con los de otras personas, estableciendo criterios

de justicia e igualdad, que muchas veces le llevarán a oponerse a la autoridad y a las tradiciones de la sociedad para decidir entre lo que considera correcto y lo que considera equivocado. Así, el sujeto autónomo no es egocéntrico y es aquel que juzga y actúa racionalmente, considerando, al mismo tiempo, los derechos de los otros y los suyos propios, basándose en principios de justicia.

En cuanto a la heteronomía, es característica de otro tipo de sujeto, alguien que actúa y piensa siempre de acuerdo con las ideas de otras personas. Dado que el origen de las reglas es externo, para este sujeto son correctos los juicios y las acciones vinculadas a lo que dicen los mayores, los padres y madres, los maestros y maestras, la religión, los políticos, etc. Los sujetos heterónomos se subordinan a quién detenta el poder en las relaciones sociales y es importante comprender que la construcción de este tipo de personalidad no contribuye a la concreción de una sociedad más democrática y más igualitaria.

Otra característica del sujeto heterónimo es aquella que Piaget denomina como *realismo moral*. Este sujeto concibe las reglas en su sentido estricto, y tiende a evaluar los actos de manera objetiva, de acuerdo con sus consecuencias materiales, y no en función de las intenciones subjetivas de quién actúa (este principio será analizado adelante en la investigación que presentaremos).

¿Cuál es el papel de la escuela en este planteamiento del pensamiento moral? Entendemos que, efectivamente, su papel es importante en el proceso de construcción de personalidades morales autónomas. De acuerdo con Piaget las relaciones democráticas basadas en la cooperación, en el respeto mutuo y en la reciprocidad crean las condiciones ideales para que los niños y niñas se liberen del egocentrismo, de la sumisión ciega y del respeto unilateral para con los mayores. De ahí que podemos plantear la hipótesis siguiente: si niños, niñas y personas adultas conviven en un «ambiente cooperativo» y democrático, favorecedor de unos intercambios sociales recíprocos, respetados también por la persona adulta, en el que todos y todas participen activamente de los procesos de toma de decisiones, consideramos que muy probablemente tenderán a desarrollar una autonomía moral e intelectual, y podrán alcanzar niveles de moralidad cada vez más elevados.

¿Sería posible establecer un ambiente escolar totalmente libre de prestigio y/o autoridad? Si bien consideramos que no es fácil, creemos que existe la posibilidad de que estos elementos puedan ser reducidos considerablemente en las relaciones adulto/niño, a partir del respeto mutuo, de forma que el niño o niña pueda sentirse como alguien que participa efectivamente de la organización de las reglas y de las decisiones de la escuela.

La denominación de *ambiente escolar cooperativo* supone que la opresión del adulto es reducida al máximo posible. En este ambiente se hallan las condiciones que engendran la cooperación, el respeto mutuo; se planifican actividades grupales que favorecen la reciprocidad; se eliminan los castigos y las recompensas. En definitiva, niños y niñas tienen constantemente la oportunidad de escoger, de tomar decisiones y expresarse libremente.

Para la mayoría de las personas este ambiente no existe, es utópico, ya que el profesorado suele considerar que en la complejidad de la vida del aula no

existe espacio para una postura exclusivamente democrática, sin castigos ni premios que mantengan el «control» del comportamiento infantil.

La aplicabilidad de estas ideas dentro de las escuelas es constantemente cuestionada por el profesorado y la dirección, quienes tildan estas ideas de *meras teorías*. La experiencia muestra que, aunque resulte difícil, sí es posible organizar un ambiente cooperativo en las escuelas. Éste es uno de los papeles que puede jugar la ciencia dentro del contexto escolar: investigar de forma objetiva las posibilidades que puede ofrecer una experiencia escolar democrática para el desarrollo infantil.

El ambiente escolar cooperativo: una investigación

Hace algunos años llevé a cabo un estudio (Araújo, 1993) acerca de las relaciones que pueden darse entre un «ambiente escolar cooperativo» y el desarrollo del juicio moral infantil. Durante todo un curso escolar, frecuenté semanalmente un aula de niños y niñas de 6/7 años de edad, en una escuela pública brasileña cuyo alumnado era de un nivel socioeconómico bajo. En este aula de ambiente cooperativo, el alumnado tenía un papel activo en la construcción de su propia autonomía y de las reglas colectivas. La maestra privilegiaba las relaciones de cooperación y de respeto mutuo.

A lo largo del curso escolar en que tuve ocasión de visitar regularmente dicha escuela, un día a la semana, observé como los niños y las niñas iban poco a poco asumiendo la coordinación y la responsabilidad de las actividades cotidianas, pudiendo decidir su orden y su organización. La profesora encauzaba los objetivos generales de su trabajo, pero evitaba intervenir innecesariamente en las discusiones que comúnmente tenían lugar entre el alumnado, permitiendo, siempre que fuese posible, que ellos mismos resolviesen sus conflictos.

Una de las mejores ocasiones para observar el ejercicio de la cooperación entre el alumnado fue a través de los denominados trabajos colectivos, que tenían lugar una o dos veces por semana. Así, por ejemplo, al iniciar la actividad de dibujo, collage o pintura, se les entregaba una hoja y, una vez planteado el tema a desarrollar, los niños y niñas, reunidos en pequeños grupos, debían llevar a cabo un sólo trabajo en común. Lo mismo sucedía en las actividades de construcción con bloques, en juegos de «fantasía», etc.

A lo largo del curso escolar pude observar los progresos logrados en la cooperación infantil.

En los comienzos del curso (en Brasil tiene lugar en el mes de Febrero) el alumnado no conseguía cooperar entre sí y se observaban conductas con un fuerte componente egocéntrico. Por ejemplo, cuatro alumnos, que debían utilizar una sola hoja de papel rectangular para realizar una única tarea, solían hacer cada una de ellas su propio dibujo, sin relación con el de las demás, a pesar de los constantes requerimientos de la profesora. Por ejemplo, el día 16/03/92 juntos en una misma mesa, AMA realizó unos dibujos de gaviotas, WAL los de una casa y de un árbol, SAN el dibujo de un árbol, y REN los dibujos de un coche,

dos niños y un sol. El día 27/03/92, en una actividad de construcción de bloques, TIA y REN hicieron casas, WIL dibujó el artefacto para volar denominado *ala delta*, y SAN dibujó un edificio. Se observó que los diálogos versaban sobre temas muy distintos al de la tarea que se hallaban realizando, cosa que evidenciaba la ausencia de reciprocidad al expresar sus puntos de vista.

Pasados algunos meses, con el ejercicio constante de este tipo de actividad, no sólo comenzaron a realizar entre varias personas un único dibujo, collage o pintura cuando les era propuesto, sino que también se observaban intercambios efectivos en los diálogos.

Durante el mes de Mayo, por ejemplo, se propuso a un grupo de 4 alumnas que inventaran una historia y la representaran mediante dibujos. Cada integrante del grupo recibió una hoja de papel para dibujar una parte de la historia. En estos momentos no alcanzaron los objetivos propuestos pero se observó un principio de cooperación e intentos de ayuda mutua en los diálogos:

PROF. —¿Habéis pensado ya la historia? CAR. —Ya... GAB. —Voy a escribir Tom. Ya lo sé... TAL. —Voy hacer lo que yo quiera... GAB. —Nosotras vamos a hacer Tom y Jerry. ¿Lo hacemos, CAR? ¿Lo hacemos, VIV? ¿Tú no lo vas a hacer? TAL. —¿Y si no quiero? CAR. —¡Ah! ¡Eso no se puede! ¡Ah, TAL! ¡Sólo tú no estás de acuerdo! GAB. —No pasa nada. Nosotras no dibujamos a Tom y Jerry pero podemos dibujar unos muñecos. ¿Por qué no? Si somos niñas. ¡Sólo tu no estás de acuerdo, TAL! TAL. —¿Cómo voy estar de acuerdo si no sé como se escribe Tom y Jerry y tú sí lo sabes? GAB. —Pues te lo copias del mío. Se escribe con T. ¡Yo sólo sé escribir Tom.

Para mejor comprensión del proceso de descentración cognitiva de los sujetos de nuestra investigación, repetimos esta misma actividad en Noviembre de 1992, con las mismas niñas. Decidieron, entonces, contar la historia de Caperucita Roja. Algunos de los diálogos observados fueron:

- A) GAB. —Voy a hacer la Caperucita Roja, yo sé... CAR. —Calma, déjame hablar. Tu [VIV] harás la Caperucita Roja dándole una cesta con pasteles a la abuela... TAL. —¿Y yo? CAR. —Yo la haré cuando llega a la casa de la abuela. Ella [TAL] hará la Caperucita Roja hablando con el angelito... GAB. —Yo la haré cuando va por el río.
- B) CAR *dirigiéndose a VIV*. —¿Quieres cambiar el dibujo conmigo? ¡Yo la dibujo dándole los pasteles a la abuela! [VIV se para a pensar un momento] VIV. —De acuerdo.
- C) TAL. —¿Quién sabe cómo se hace el verde-claro? GAB. —Verde con blanco... VIV. —¡No! GAB. —No, verde oscuro con blanco... [TAL coge el pincel que estaba en el agua y pinta la hoja] TAL. —¡No hace falta, ya está el verde-claro! GAB. —Es porque estaba blanco en el pincel.
- D) TAL. —¿Quién sabe hacer angelitos? GAB. —Yo sé, mi madre me ha enseñado [coge la hoja de TAL]. Yo te los haré. TAL. —Pero, un ángel es azul?

GAB. —Sí... TAL. —¡No, es blanco! Lo quiero blanco. GAB. —Pero no se podrá ver en la hoja... TAL. —Sí, está bonito azul.

En estos diálogos, además de elegir una historia que les permitió estructurar la secuencia de dibujos, se pudo observar: un mejor nivel de cooperación entre los sujetos, la ayuda mutua y la directa relación entre la actividad que desarrollaban y el diálogo que establecían. Al final del curso, los sujetos de la investigación se relacionaban de forma mucho más cooperativa.

El ambiente escolar cooperativo y el desarrollo del juicio moral infantil

Dado el «ambiente cooperativo» en que convivían los niños y niñas de la escuela en que efectuamos nuestras observaciones (**escuela A**), al finalizar el curso escolar de 1992, se decidió evaluar el nivel de desarrollo del juicio moral de dicha población infantil. Con esta finalidad se aplicaron ocho pruebas elaboradas por Piaget, descritas en su libro *El criterio moral del niño* (1932) y adaptadas a la realidad brasileña. Mediante el método clínico piagetiano se presentaron dichas pruebas en forma de historias y dilemas, acompañadas de dibujos ilustrativos, para facilitar su comprensión. Nuestro objetivo era el de analizar la idea de juicio moral subyacente a las respuestas infantiles, en lugar de recoger datos meramente estadísticos a través de los enunciados verbales.

Las 8 pruebas administradas a la población infantil trataban 5 aspectos diferentes, relativos al juicio moral: *a*) la noción de sanción; *b*) el conflicto entre la justicia retributiva y la distributiva; *c*) el conflicto entre la igualdad y la autoridad; *d*) el conflicto entre la responsabilidad objetiva y la responsabilidad subjetiva (la intención y la consecuencia material de los actos); *e*) la conciencia de las reglas. Consideramos que este estudio nos permitiría hacer una evaluación consistente del nivel de juicio moral presentado por estos sujetos.

Criterios de evaluación del juicio moral de la población infantil

Se diseñaron dos criterios de evaluación indicativos del posible nivel de desarrollo del juicio moral de nuestros sujetos.

- I) El primero es el denominado **índice global individual** (IGI), consistente en la suma de los puntos obtenidos por cada individuo en cada una de las ocho pruebas aplicadas. Los puntos variaban entre 0,0; 0,5 y 1,0, según el juicio moral que los sujetos emitían en sus respuestas. Así:
 1. Si el juicio moral era considerado heterónomo, la puntuación era 0,0.
 2. Si era considerado autónomo, la puntuación era 1,0;
 3. Si el sujeto dudaba al emitir su juicio, (debido a los contrastes o contradicciones propios del método clínico, utilizados por el investigador), la puntuación era 0,5.

Para una mejor comprensión del tipo de análisis realizado, elegimos una de las pruebas utilizadas en la investigación, una prueba clásica en la teoría piagetiana y que analiza el juicio moral en una situación de conflicto entre la responsabilidad objetiva y la responsabilidad subjetiva de los actos. Presentaremos, a continuación, la historia y ejemplos de las respuestas de los niños/niñas:

La mamá de Pablo y Manuel hizo un pastel, lo puso en el armario de la cocina, y les dijo que no lo tocasen antes de la comida. Pablo desobedeció a su mamá y cogió el pastel antes de la comida. Cuando lo hizo, dio un golpe a un vaso que estaba al lado del pastel, se cayó al suelo y se rompió. Al otro día, vinieron visitas a su casa y la mamá pidió ayuda a Manuel para servir refrescos. Manuel fue a buscar diez vasos para los refrescos, pero al volver con ellos en la mano, tropezó con la alfombra, se cayó y los diez vasos se rompieron. ¿Quién crees que ha hecho la peor acción?

Criterios	Respuestas
Heteronomía (Respuesta basada en responsabilidad objetiva)	ROM (6,10). —¿Quién ha hecho lo peor?—Manuel. —¿Por qué?—Porque tenía que haber mirado para no tropezar y romper los vasos. —¿Pero Pablo no rompió un vaso también?—Sí. —¿Entonces, quién ha hecho lo peor?—Manuel. —¿Por qué?—Porque rompió muchos vasos, diez, y Pablo sólo rompió uno.
Autonomía (Respuesta basada en responsabilidad objetiva)	KEL (6,8). —¿Quién ha hecho lo peor?—Pablo. —¿Por qué?—Porque ha cogido el pastel de su mamá. —¿Pero él rompió un vaso mientras Manuel rompió diez. ¿No crees que Manuel ha hecho lo más malo?—Él [Manuel] no tuvo la intención. —¿Entonces, para ti quién ha hecho la peor cosa?—Pablo. Porque Manuel tropezó sin querer en la alfombra.
Transición	WAL (6,9). —¿Quién ha hecho lo peor?—Pablo —¿Por qué?—Porque él lo hizo con intención, desobedeció a su mamá, y Manuel tropezó sin querer con la alfombra. —¿Pero Pablo rompió un vaso mientras Manuel rompió diez. ¿Quién, de verdad, piensas ha hecho lo peor?— Él [Manuel] porque rompió diez vasos.

A partir de sus respuestas, indicativas de su juicio moral, los sujetos de nuestra muestra fueron clasificados según los siguientes criterios:

- A) Sujetos típicamente *heterónomos*. Son aquellos que emitieron juicios claros de heteronomía (obteniendo 0,0 puntos) en al menos cinco del total de las ocho pruebas.
- B) Sujetos que se hallan en un nivel de *autonomía creciente*. Son aquellos que emitieron juicios claros de autonomía (obteniendo 1,0 punto) en un mínimo de cinco del total de las ocho pruebas.
- C) Sujetos considerados en un nivel de *transición*. El resto de los sujetos.

II) El segundo de los criterios de evaluación de los niveles individuales de desarrollo del juicio moral se llevó a cabo mediante lo que denominamos **índice global de la escuela (IGE)**, consistente en el resultado de calcular la media aritmética obtenida sumando las puntuaciones globales de cada sujeto, divididas por el número de sujetos de cada escuela. Este índice fue elaborado con el objetivo de completar el análisis, posibilitando observar, en general, una media del desarrollo del juicio moral de la muestra de cada escuela.

Con el fin de comparar el desarrollo del juicio moral del alumnado de la Escuela A con el alumnado de otras escuelas caracterizadas por tener un ambiente autoritario, se aplicaron estas mismas pruebas a niños y niñas de otras dos escuelas. Una de ellas era privada (**escuela B**), con 12 alumnos/as de una población de nivel socioeconómico alto, y la otra era pública (**escuela C**), siendo sus 21 alumnos/as pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, semejante a los 23 estudiantes de la escuela A.

Para ilustrar las características del ambiente autoritario que predominaba en estas dos escuelas, mencionaremos algunas de las situaciones habituales: el alumnado no podía opinar, ya que todo lo que sucedía en la clase era determinado por la profesora. Predominaban las actitudes autoritarias, incluso agresivas, por parte de las profesoras, quienes acostumbraban a imponer castigos en las situaciones más diversas: por ejemplo, cuando un alumno o alumna se levantaba de la silla, cuando corría por el pasillo, o cuando dejaba de hacer sus tareas o incumplía lo que le había sido ordenado. Eran frecuentes los gritos exigiendo silencio y compostura. Todos los ejercicios escolares eran revisados, evaluados y sancionados únicamente por las profesoras.

En síntesis, los niños y niñas que frecuentaban las escuelas B y C no tenían oportunidad de escoger ni de tomar decisión alguna. Las profesoras utilizaban frecuentemente la coacción, los castigos y los premios, exigiendo al alumnado un respeto que sólo era unilateral. Se trataba, por tanto, de un ambiente escolar autoritario que a buen seguro favorecía de forma sensible la heteronomía en las relaciones sociales y, en nuestra opinión, impedía el desarrollo de una autonomía personal, tanto cognitiva como moral.

Los resultados finales de nuestra investigación, en la que comparamos ambos tipos de escuelas, fueron considerablemente más favorables a los niños y niñas de la escuela A, que convivían en un ambiente democrático (o cooperativo). Dichos resultados muestran, como se podrá observar más adelante, que esta población infantil razonaba mediante unos juicios morales mucho más autónomos que la población de las escuelas B y C.

A partir de este trabajo destacamos en especial las dos conclusiones siguientes:

1. El nivel socioeconómico no parece ser el factor determinante para el desarrollo del juicio moral infantil. Los sujetos de la escuela A, de nivel socioeconómico bajo, demostraron mayor autonomía en sus juicios morales que los de la escuela B, privada.

2. Un factor que parece tener una mayor influencia en dicho desarrollo es el tipo de relaciones sociales experimentado por los niños y niñas, es decir, un ambiente cooperativo o un ambiente autoritario.

En las diferentes conferencias y congresos en que presentamos los resultados de esta investigación, se planteaba siempre una pregunta fundamental: ¿Qué ocurriría si los sujetos de la escuela A se trasladasen a escuelas de ambiente autoritario, algo muy común en las escuelas brasileñas? Esta interesante cuestión dio lugar a la realización de un estudio longitudinal, es decir, un estudio que analizó el desarrollo del juicio moral del alumnado a lo largo de unos años. Esta investigación longitudinal se configuró a partir de la hipótesis de que la conquista de la autonomía moral por parte del sujeto, —lograda gracias a una experiencia democrática vivenciada de manera significativa—, sobreviviría de alguna forma en los sujetos, a pesar de las presiones autoritarias ejercidas por el propio profesorado y por la sociedad.

Después del primer año escolar pudimos constatar que todos los sujetos de nuestra investigación, incluyendo también aquellos que en el año 1992 se encontraban en un ambiente escolar cooperativo, fueron trasladados a escuelas de corte autoritario. A lo largo de siete años, se llevó a cabo el citado estudio longitudinal, aplicando las mismas 8 pruebas de evaluación del juicio moral en esos sujetos en los años 1995 y 1999.

Las tablas 1 y 2 presentan los datos longitudinales obtenidos en 1992, 1995 y 1999.

Estos resultados nos permiten destacar los siguientes puntos:

1. Hubo un desarrollo «espontáneo» en el juicio moral de los grupos investigados, independiente del nivel socioeconómico y del ambiente escolar. En todos los grupos hallamos un aumento en la media del juicio moral a medida que los sujetos crecieron. Los sujetos de la escuela A pasaron de una media de 4,3 puntos en 1992 a una media de 6,0 en 1999. Los de la escuela B pasaron de 2,9 a 6,0, y los de la escuela C pasaron de 2,5 a 4,5.
2. La tabla 1 demuestra que los sujetos de la escuela B obtuvieron en 1999 la misma media de puntos que los de la escuela A (6,0), mientras que los de la escuela C quedaron con una media mucho más baja de puntos (4,5) en las pruebas utilizadas en la investigación. Ante estos resultados, decidimos indagar las características del ambiente de la escuela B en el año 1999, y descubrimos que, en los últimos dos años, la escuela había implantado un programa de educación en valores, cosa que no ocurrió en la escuela C.

Tabla 1. Resultados longitudinales del Índice Global de las Escuelas (IGE).

	1992	1995	1999
Escuela A (pública, cooperativa)	4,3	5,2	6,0
Escuela B (privada, autoritaria)	2,9	4,2	6,0
Escuela C (pública, autoritaria)	2,5	3,7	4,5

Tabla 2: Resultados longitudinales de los Índices Individuales Globales (IGI), en términos de porcentaje de sujetos.

	1992			1995			1999		
	Escuela			Escuela			Escuela		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Heteronomía	13%	58%	62%	0%	0%	9%	0%	0%	8%
Transición	65%	42%	38%	60%	77%	64%	17%	29%	67%
Autonomía creciente	22%	0%	0%	40%	23%	27%	83%	71%	25%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Un primer análisis nos muestra lo siguiente:

1. En 1992, ninguno de los sujetos de las escuelas B y C fueron clasificados en el nivel de *autonomía creciente*, mientras que el 22% de los sujetos de la escuela A sí lo fueron. Por otro lado, en el nivel de *heteronomía*, hallamos solamente el 13% de los sujetos en la escuela A, mientras que hallamos el 58% y 62%, respectivamente, en las escuelas B y C.
2. De 1992 a 1999 hubo un aumento en el porcentaje de sujetos clasificados en el nivel de *autonomía creciente*.
Escuela A: 22% en 1992; 40% en 1995 y 83% en 1999.
Escuela B: 0% en 1992; 23% en 1995 y 71% en 1999.
Escuela C: 0% en 1992; 27% en 1995 y 25% en 1999.
3. Hallamos un mayor número de sujetos (83%) que estudiaron en la escuela A (a los 6/7 años de edad), clasificados en el nivel de *autonomía creciente* en 1999, si los comparamos con los porcentajes de sujetos de las escuelas B y C (71% y 25%, respectivamente).
4. Existe una diferencia significativa en los datos correspondientes a los años 1995 y 1999, en relación con los sujetos de las escuelas B y C. Hasta 1995 ambos grupos mantuvieron un nivel semejante de desarrollo del juicio moral, de manera que ninguno de ellos se clasificó en el nivel de *autonomía creciente* en el año 1992. En el año 1995 hubo un 23% de sujetos de la escuela B y un 27% de sujetos de la escuela C. En 1999, sin embargo, mientras los sujetos de la escuela C mantuvieron un mismo nivel de juicio moral que el correspondiente al año 1995 (25% en *autonomía creciente*), los sujetos de la escuela B alcanzaron un nivel de *autonomía personal* mucho más elevado (71%), próximo al de los sujetos de la escuela A.

A partir de estos datos, podemos concluir que la convivencia en un «ambiente cooperativo» durante todo un año escolar, permitió que los sujetos de la escuela A tuviesen la oportunidad de experimentar y, consecuentemente, construir valores democráticos basados en unas relaciones sociales de reciprocidad, cooperación y respeto mutuo. Esto contribuyó a reducir sus formas de rela-

ción egocéntricas y favoreció en ellos la construcción de juicios morales más autónomos. Así, al cabo de 7 años de convivencia en ambientes fundamentados en relaciones de tipo autoritario, de coacción y de respeto unilateral, los niveles de autonomía de juicio moral construidos por estos sujetos se mantuvieron más elevados que aquellos correspondientes a los sujetos que siempre permanecieron en este tipo de escuelas.

Pero, los datos del apartado 4, expuestos anteriormente, nos pusieron de manifiesto que, además de la organización de un ambiente cooperativo, existen otros factores que pueden influir en el desarrollo del juicio moral infantil. Asimismo, este dato pone de relieve la importancia que los programas de educación moral pueden tener en la construcción de la autonomía del juicio moral.

A modo de conclusión

Consideramos que el papel social de la escuela es el de una institución responsable no sólo del acceso democrático a unos contenidos culturales construidos históricamente, sino también del desarrollo personal de sus miembros (en todos sus aspectos), facilitando su inserción como ciudadanos autónomos y conscientes en una sociedad plural y democrática. Asimismo, la escuela debe responsabilizarse de trabajar en el desarrollo de las capacidades cooperativas, respetando al mismo tiempo la diversidad y las diferencias entre niños y niñas.

Consideramos también que el trabajo con niños y niñas que tienen problemas de aprendizaje y de conducta moral pasa necesariamente por el diseño de una escuela no homogeneizada. Urge una toma de conciencia de la transformación de los principios sobre los cuales se asientan las relaciones en el interior de la escuela, incluyendo aquí su *modus operandi* y la formación de sus profesionales. Es necesario abandonar un modelo en que se espera que el alumnado sea homogéneo, en que se trata como iguales a los que son diferentes, e incorporar una concepción que contemple la diversidad y la pluralidad de los pensamientos, de los sentimientos, de la conducta y las diferencias corporales de las personas. Nos estamos refiriendo a una escuela que favorezca un ambiente cooperativo, basado en unos principios de auto-regulación personal y colectiva, y en relaciones de respeto mutuo y de reciprocidad.

Este ambiente escolar, cuando es construido por los propios sujetos, permite el ejercicio de metodologías y procedimientos de trabajo en que profesores y profesoras respeten en sus clases el ritmo de aprendizaje y de desarrollo de cada estudiante, conscientes de que la diversidad conduce a los intercambios significativos del sujeto consigo mismo y con su medio. Procedimientos como el estímulo de actividades grupales, asambleas, así como el fortalecimiento de relaciones interpersonales más democráticas, pueden ser una vía abierta en esta dirección.

Desde esta perspectiva consideramos que, si bien no es necesaria la formación de «superprofesores», sí lo es la de educadores no autoritarios, conscientes del papel que los ambientes cooperativos y democráticos juegan en la constitución psíquica, social, cognitiva y moral de sus alumnos y alumnas.

Bibliografía

- ARAÚJO, Ulisses F. (1993). *Um estudo da relação entre o 'ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança*. Campinas, Dissertação de Mestrado, FE/UNICAMP.
- (1996). «O ambiente escolar cooperativo e o desenvolvimento do juízo moral infantil». En: MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- (1998). «O déficit cognitivo e a realidade brasileira». En: Aquino, J. (org.). *Diferenças e Preconceito na escola*. São Paulo: Summus Editorial.
- PIAGET, J. (1978) «Écrits Sociologiques». En: *Études Sociologiques*, 2 ed. Genève: Droz. [Public. orig.: 1976, en *Revue Européene de Sciences Sociales*, XIV, 38-39: 44-197.]
- (1965). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.
- (1932). *El criterio moral del niño*. Barcelona.
- (1948). *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: J. Olympio.
- (1967a). *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar.
- (1967b). *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: Record.
- (1967c). «Los procedimientos de la educación moral». En: *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- PIAGET, J.; HELLER, J. (1944) *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Losada.